

Conrady, Peter

## **Grundzüge von Wahrnehmen und Lernen bei Kindern. Mögliche Konsequenzen für die Fachdidaktik Deutsch**

*Gewehr, Wolf [Hrsg.]: Sprachdidaktik. Neue Perspektiven und Unterrichtsvorschläge. Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann 1979, S. 140-152*



Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter: Grundzüge von Wahrnehmen und Lernen bei Kindern. Mögliche Konsequenzen für die Fachdidaktik Deutsch - In: Gewehr, Wolf [Hrsg.]: Sprachdidaktik. Neue Perspektiven und Unterrichtsvorschläge. Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann 1979, S. 140-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217551 - DOI: 10.25656/01:21755

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217551>

<https://doi.org/10.25656/01:21755>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Wolf Gewehr (Hrsg.)

# Sprachdidaktik

Neue Perspektiven und Unterrichtsvorschläge

Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf

---

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

*Sprachdidaktik* : neue Perspektiven u. Unterrichtsvorschläge / Wolf Gewehr (Hrsg.). –

1. Aufl. – Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1979. –

(Fach Deutsch)

ISBN 3-590-15384-9

NE: Gewehr, Wolf [Hrsg.]

© 1979 Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf

Alle Rechte vorbehalten

1. Auflage 1979

Umschlaggestaltung Norbert Gerards

Gesamtherstellung Brönner & Daentler KG, Eichstätt

ISBN 3-590-15384-9

# Inhalt

Einleitung . . . . .	7
----------------------	---

*Klaus-Peter Klein*

Didaktische Aspekte einer Theorie des sprachlichen Handelns . . .	13
---	----

*Ludger Hoffmann*

Spracherwerb und Sprachdidaktik . . . . .	27
---	----

*Wolf Gewehr*

Brauchen wir eine neue Grammatikkonzeption? Überlegungen zur Neugestaltung des Grammatikunterrichts . . .	40
--	----

*Hartwig Frankenberg*

Didaktische Aspekte der Argumentationstheorie . . . . .	60
---	----

*Hans-Dieter Kübler*

Sprache im Alltag Zur didaktischen Relevanz neuerer sozialwissenschaftlicher Ansätze	74
---	----

*Ludger Hoffmann/Klaus-Peter Klein*

Lernziel: Texte verstehen – Handlungstheoretische Grundlagen und didaktische Konsequenzen . . . . .	93
--	----

*Helmut Schüwer*

Dialektbedingte Schulschwierigkeiten . . . . .	112
--	-----

*Bernhard Engelen*

Aufbauprinzipien wissenschaftlicher Grammatiken und der Aufbau des Grammatikunterrichts . . . . .	127
--	-----

*Peter Conrady*

Grundzüge von Wahrnehmungen und Lernen bei Kindern – Mögliche Konsequenzen für die Fachdidaktik Deutsch . . . . .	140
--	-----

*Jürgen Janning*

Zur Didaktik und Methodik des kontrollierten Dialogs . . . . .	153
--	-----

Literaturverzeichnis . . . . .	166
--------------------------------	-----

# Grundzüge von Wahrnehmen und Lernen bei Kindern

## Mögliche Konsequenzen für die Fachdidaktik Deutsch

Peter Conrady

Das heutige schulische Lernen, besonders auch im Fach Deutsch, scheint mir durch einige Tendenzen beherrscht zu sein, die Lernen behindern:

### 1. Orientierung an der Fachsystematik.

Die Unterrichtsinhalte sind vorwiegend und unmittelbar an der betreffenden Fachwissenschaft orientiert. Primär wird auf eine fachspezifische, wissenschaftliche Systematik gezielt. Die gegenwärtige und zukünftige Lebenspraxis der Lerner wird kaum angesprochen. Folgen sind u. a. mangelnde Motivation, Desinteresse, Langeweile.

### 2. Bevorzugung verschrifteter Sprache.

Die Unterrichtsinhalte begegnen dem Lerner fast ausschließlich als sprachlich fixierte Texte. Lernen von und Lernen durch versprachlichte Formen der Sachinhalte bestimmt den Unterricht weitgehend. Andere Formen, wie mündliche oder nichtsprachliche, z. B. bildnerische, zeichnerische, musikalische Formen, Spielformen, auch Pantomime, und Mischformen, wie z. B. im Film, bleiben weitgehend ungenutzt.

### 3. Bevorzugung kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die Kinder werden im Unterricht veranlaßt, die verwissenschaftlichten Sachinhalte zu lernen und wiederzugeben. Unterricht zielt überwiegend auf kognitive Leistungen. Der gelegentliche methodische Rückgriff auf aktuelle Schülerprobleme, z. B. als Sprechansatz, geht über eine Anfangsmotivation selten hinaus. Die emotionalen und sozialen Bereiche schulischen Lernens werden vernachlässigt.

### 4. Überbetonung von Leistungsprüfungen.

Unterricht sei nur dann effektiv, so wird häufig argumentiert, wenn das Lernergebnis überprüfbar sei. Die herkömmlichen Testverfahren erlauben zwar Einblicke in die Lerndimension des kognitiven Bereichs. Die sozialen und emotionalen Lernfolgen entziehen sich dagegen diesen Verfahren.

Zur Kritik an diesen Tendenzen soll von folgenden Fragen ausgegangen werden:

- Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Leistungen der Sinnesorgane und den individuellen Wahrnehmungen von Sinnesreizen der Umwelt?

- Wie werden die individuellen Wahrnehmungen verarbeitet?
- Was beeinflusst die Wahrnehmungen und das Gedächtnis positiv, und welche Tätigkeiten fördern diesen Prozeß?
- Welche Konsequenzen sind daraus für den Transfer, für Lernen, für den Unterricht zu ziehen?

Diese komplexen Probleme erfordern interdisziplinäre Forschungen. Untersuchungen im Handlungsfeld Schule dürfen nicht durch fachspezifische Schranken begrenzt sein. Vielmehr sind Ergebnisse anderer Wissenschaften mit einzubeziehen (vgl. Aselmeier 1973, 812 ff.). Dadurch ist dem Sozialgebilde „Pädagogisches Feld“ eher gerecht zu werden.

### Sinnesleistungen als Voraussetzungen für Wahrnehmungen

Wir können davon ausgehen, daß Wahrnehmungen die entscheidende Voraussetzung für Lernen überhaupt sind. Mit Lernen wird hier gemeint (vgl. Tymister 1978, 34 ff.):

- a) Fähigkeit des Individuums, Informationen im weiteren Sinne aufzunehmen, sie wahrzunehmen, sie zu verarbeiten und zu behalten und zu erinnern. Damit sind primär die Vorgänge angesprochen, die humanspezifisch, aber mehr psychologischer Art sind.
- b) Fähigkeit, diese individuellen Informationen für Arterhaltung und Individualerhaltung und für aktive Umweltveränderung einzusetzen. Damit sind primär die Vorgänge angesprochen, die mehr im Zusammenhang herkömmlicher Lerndefinitionen diskutiert werden.

Beide Aspekte sind jedoch unabdingbar miteinander verflochten (vgl. Roth 1970, 188; Vernon 1974, 13; Weizsäcker 1973).

Wahrnehmungen erfolgen durch Leistungen der Sinnesorgane. Aufgrund der Zuordnung von Reizen zu bestimmten Organen können unterschieden werden: Gesichts-, Gehör-, Geruchs-, Geschmacks- und Tast-(Druck-) Sinn; außerdem noch: Temperatur-, Schmerz- und Gleichgewichtssinn.

Dominant für menschliches Lernen sind

- die optische Wahrnehmung,
- die akustische Wahrnehmung und
- die taktile Wahrnehmung.

Der Gesichtssinn ermöglicht uns eine sehr wirklichkeitsnahe Wahrnehmung. Wir vermögen mit seiner Hilfe Helligkeit, Kontrast, Farbe, Größe, Form, Struktur, Bewegungszustand, Richtung, Entfernung, Perspektive eines Objektes zu erkennen.

Der Gehörsinn erlaubt es uns, die nichtsichtbaren akustischen Zeichen wahrzunehmen. Wir können so Lautstärke, Richtung, Tonhöhe und Klangfarbe unterscheiden.

Den Hautsinnesorganen kommt ebenfalls eine wichtige, wenn auch weniger sinnfällige Rolle beim Wahrnehmen der Umwelt zu. Es gibt dazu spezielle Organe, z. B. die Tastorgane, die aktive Tätigkeiten ausführen und erfahrungsgemäß Lernprozesse wesentlich beeinflussen. Besonders wichtig sind dabei die tastende Zunge und die Hand. Das läßt sich bei spielenden Säuglingen und Kleinkindern gut beobachten. Im Bereich des Taktilen, insbesondere durch die Hand, sind wahrnehmbar: Berührung, Druck, Temperatur, Form, Größe, Beschaffenheit und Oberflächenstruktur von Objekten.

Die hier isoliert dargestellten drei Sinneskanäle führen einheitlich in das Zentrale Nervensystem in unserer Schädelhöhle, ins Gehirn. „Es besitzt die *Fähigkeit*, Reize aus der Umwelt und aus dem Innern des Organismus aufzunehmen, in bestimmten Zentren zu sammeln, zu verarbeiten und zweckentsprechende Impulse an die Peripherie, die Organe und Organsysteme, abzugeben“ (Waldeyer 1967, 253; teilweise gesperrt, P. C.).

Die im vorigen Jahrhundert einsetzende exakte Hirnforschung vermutete, daß scharf abtrennbaren Bezirken des Gehirns, den Zentren, bestimmte Leistungen zukämen. Heute hat sich das Wissen in Komplexität erweitert. Es gibt zwar lokalisierbare Zentren mit beschreibbaren Aufgaben (z. B. primäre motorische Zentren). Aber immer ist die Mitarbeit der meist angrenzenden Rindenbezirke (z. B. sekundären motorischen Zentren) und weiterer Hirnstrukturen für eine Leistung nötig. „Schon für einfach bewußte Handlungen ist die Zusammenarbeit mehrerer Rindenbezirke, für die höheren, psychischen Leistungen das Zusammenspiel der gesamten Rinde, der Rindenzentren und jener ausgedehnten ‚stummen‘ Bezirke notwendig, die keine nachweisbare, genau lokalisierte Einzelleistung vollbringen, die wir vielmehr für die *Assoziation* in Anspruch nehmen“ (Waldeyer 1967, 352; ähnlich Aselmeier 1975, 805, 808; Vester 1975, 27).

Es ist davon auszugehen (nach Vester 1975, 37 ff.), daß unsere Gehirnzellen zum größten Teil bis zur Geburt vorhanden sind. So ist bereits die Erbinformation festgelegt. „Die restlichen Zellen und ihre festen Verknüpfungen entstehen (aber) in der kurzen Periode der ersten Wochen und Monate nach der Geburt“ (37). Das geschieht unter dem Einfluß der Umwelt. Unsere Wahrnehmungen in dieser Zeit beeinflussen direkt die wachsenden Zellen. Sie bewirken strukturelle Veränderungen im Gehirn.



## Wie werden Wahrnehmungen verarbeitet?

Zu unterscheiden sind drei Arten von Gedächtnis (nach Vester 1975, 56 ff. und Sinz 1974, 234 ff.):

### 1. Ultrakurzzeit-Gedächtnis.

Alle Wahrnehmungen bleiben für etwa 10 bis 20 Sekunden im Ultrakurzzeit-Gedächtnis. Sie „gehen dann an uns vorbei“, wenn daran kein Bedarf ist. Das Individuum unterscheidet grob zwischen „wirklich“ und „scheinbar“, zwischen „wesentlich“ und „unwesentlich“ (vgl. Weizsäcker 1973, 36): Ob eine Information von Wert ist oder nicht, ob sie von Interesse ist oder nicht, ob sie mit bereits vorhandenen Erfahrungen assoziiert werden kann oder nicht. „Dieser Filter schützt uns (zudem) – wenn auch nicht vollständig – vor einer zu starken Belastung mit Informationen und erleichtert uns dadurch die Orientierung“ (Vester 1975, 66).

### 2. Kurzzeit-Gedächtnis.

Die für wichtig befundene Information wird an das Kurzzeit-Gedächtnis weitergegeben. Dort bleibt sie etwa 20 Minuten verfügbar. Es wird erneut die Entscheidung über den Verbleib getroffen.

### 3. Langzeit-Gedächtnis.

Endgültig wird die Information erst im Langzeit-Gedächtnis gespeichert.

Der Verlauf dieser Vorgänge kann als biochemischer Prozeß beschrieben werden (Proteinsynthese). Er kann nämlich z. B. medikamentös und durch andere äußere Einwirkung, etwa durch Elektroschocks, beschleunigt oder gehemmt werden. Das ist durch Tierexperimente nachgewiesen worden.

1. Eibl-Eibesfeldt (1973) verweist außerdem auf die „Fähigkeit, Gesichts- und Tasteindrücke vor aller Erfahrung zu verbinden“ (57).

(In unserem Zusammenhang werden nicht berücksichtigt z. B. tiefenpsychologische Theorien des Unbewußten, die Aktivitäten des Vergessens, Hypnose und Suggestion beim Wahrnehmen und Erinnern.)

So lassen sich die intrapersonalen und interpersonalen Varianten von Wahrnehmen und Gedächtnis jedoch nicht ausreichend erklären (vgl. zur optischen Wahrnehmung Becker 1978, bes. 37, 60 ff.). Gedächtnisleistungen etwa sind nicht lediglich als Übermittlungs- und Übersetzungsvorgänge zu verstehen, sondern zugleich als Organisations- und Transformationsvorgänge bei der Kodierung. Ein Ereignis wird „nicht einfach im Gehirn registriert, wie ... (es) in der Außenwelt existiert, um dort so lange zu ruhen, bis ... (es) erinnert wird. Wahrnehmen und Erinnern sind vielmehr konstruktive Prozesse. Die betreffende Einzelheit wird mit einer bestimmten Bedeutung versehen, indem sie in eine angemessene begriffliche Kategorie eingeordnet wird, und sie wird danach in Begriffen dieser Kategorie erinnert“ (Berkowitz 1976, 161 f.; ähnlich Sinz 1974, 85, 186; Piaget und Inhelder 1974, 98; Hörmann 1977, 24). Darauf

verweist auch Weizsäcker (1973). Er betont, daß „sinnliche () Bild () ... (sei) *nicht als ein Fabrikat der Organfunktion*“ (43 f.) zu bezeichnen (vgl. auch 41 f.). Seine Frage lautet: „Welche Ordnung zwischen Ich und Umwelt entsteht durch die Wahrnehmung?“ (176 und ff.). Zu ähnlichen Konsequenzen kommt Lorenz (1961) durch seine Untersuchungen, indem er die „engste() und komplexeste() Wechselwirkung zwischen Erbfaktoren und Außenfaktoren“ (139) betont. Damit werden insbesondere die Fragenkomplexe der Wahrnehmungsmodi und des Lernens angesprochen.

Lerntheoretisch versucht Abelson (1976) diese Bereiche in einem dynamischen Strukturmodell zu fassen. Grundlegend ist der Begriff „script“. Scripts sind als zusammenhängende Ereignisfolgen zu verstehen, wie ein einzelner Mensch sie für sich wahrgenommen und verarbeitet hat. Solche Ereignisfolgen (scripts) erwirbt jeder Mensch sein ganzes Leben hindurch, indem er *aktiv* an Ereignissen oder Begebenheiten, Erlebnissen, Episoden, Geschehnissen, Vorkommnissen, Zwischenfällen usw. oder Handlungen, Taten usw. *teilnimmt* oder sie *interessiert beobachtet*. Da jeder Mensch sein individuelles Leben lebt und erlebt, verfügt er über individuelle und subjektive Scripts, die von denen anderer Menschen abweichen. Zugleich ist aber zu bedenken, daß Leben und Erleben auch von ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen beeinflusst sind (vgl. Tymister 1978, 116 ff.). Scripts sind somit teilweise auch überindividuell, zuweilen universell.

Jede Ereignisfolge (script) besteht aus Elementen („vignetten“). Vignetten entstehen, indem kurze Ereignisse individuell und subjektiv verschlüsselt werden. Abelson nennt sie – stark vereinfacht – „Bilder mit Titel“. Sie sind individuell erlebt und verschlüsselt, veränderbar und verschieden kombinierbar. In bestimmter Weise zusammengesetzt, ergeben sie bestimmte Ereignisfolgen.

Die Elemente (vignetten) und die aus ihnen gebildeten Ereignisfolgen (scripts) werden, so nimmt Abelson an, über drei Abstraktionsstufen ausgeformt. Ausgangspunkt ist immer das einzelne, konkrete Wahrnehmen eines kurzen Ereignisses („episodic level“). – Beispiel: Ein Lehrer bemerkt, daß Thomas heute in der ersten Stunde kaum das Gähnen unterdrücken kann. – Diese konkrete Wahrnehmung wird (2. Stufe) mit bereits vorhandenen Elementen innerhalb von Ereignisfolgen in Verbindung gesetzt. Durch das Vergleichen (ähnlich – verschieden) ergibt sich eine Typisierung („categorical level“). – Unser Beispiel: „Heute ist Mittwoch. An anderen Tagen ist Thomas immer munter. Auch am letzten Mittwoch. Aber am vorletzten Mittwoch, da verhielt sich Thomas ähnlich. Vermutlich ist Thomas ein Kojak-Fan. Immer wenn er bis nach

22.00 Uhr vor dem Fernseher sitzt, ist er am anderen Morgen unaufmerksam.“ – In der dritten Abstraktionsstufe wird die nunmehr typisierte Erfahrung auf Merkmale bezogen, die verallgemeinert sind, und sie wird bewertet („hypothetical level“, ähnlich Lay 1903, 163). – In unserem Beispiel: „Hier zeigt es sich mal wieder: Immer wenn Kinder noch zu später Stunde vor dem Fernseher sitzen, dann können sie am anderen Morgen in der Schule nichts leisten. Wenn das Fernsehen nicht wäre, dann wären die Kinder in der Schule lernbereiter.“ –

In alltäglichen Situationen, das weist Abelson mit Hilfe zahlreicher Untersuchungen und Experimente nach, gehen die drei Abstraktionsstufen ineinander über. Sie treten gleichzeitig und nebeneinander auf. In den Situationen aber, die ein bestimmter Mensch als subjektiv neu erlebt, wird aufbauend vom Konkreten zum Abstrakten „gelernt“. Insgesamt ist zu bedenken, daß bei diesem Prozeß die episodischen Bewertungen von Ereignissen nach und nach verallgemeinert werden. Es bilden sich Einstellungen heraus, die an konkrete Erfahrungen gebunden sind, die also auch nur über konkrete Erfahrungen veränderbar sind.

Für Wahrnehmen und Lernen können einige Konsequenzen gezogen werden:

1. Wahrnehmungen haben Leistungen bestimmter Sinnesorgane zur Voraussetzung. Sie entstehen im Gehirn und werden dort verarbeitet, gespeichert, beantwortet.
2. Dieser Vorgang der Wahrnehmung vollzieht sich nicht separierend durch bestimmte Kanäle und nicht lokalisierend in bestimmten Zentren des Gehirns. Er vollzieht sich auch nicht linear. Vielmehr sind immer mehrere Sinnesorgane gleichzeitig beteiligt, die sich gegenseitig beeinflussen. Ebenso arbeiten mehrere Zentren des Gehirns simultan und einander bedingend.
3. Alle diese Vorgänge sind bei allen Menschen ähnlich. Sie sind weitgehend naturwissenschaftlich beschreibbar.
4. Ein bestimmtes Ereignis hat aber bei verschiedenen Menschen unterschiedliche und unterscheidbare Folgen.
5. Wahrnehmen und damit Lernen orientieren sich primär an konkreten Ereignissen und deren individueller Verarbeitung. Der Lernprozeß geht dabei vom Konkreten zum Abstrakten. Gelerntes kann besonders durch episodische Ereignisse und Erfahrungen gefestigt bzw. verändert werden. Allgemeine Informationen wirken dagegen kaum. Sie orientieren sich nicht am unmittelbaren Leben der Betroffenen (der Schüler z. B.).
6. Konkrete Ereignisse werden besonders dann vom Individuum aufgenommen, wenn
  - das Ereignis unmittelbar für diese Person neu und wichtig erscheint;
  - das Ereignis aktiv wahrgenommen wird, z. B. durch direkte Teilnahme oder durch interessierte Beobachtung.

Die in 5.) und 6.) angesprochenen Aspekte sind außerordentlich komplex. Hörmann (1977) z. B. weist darauf hin. Wichtig für Behalten/Lernen

seien nicht so sehr die verschiedenen Formen des Gedächtnisses, sondern vielmehr, so sagt er, „die Art des Encodierens. Das Verarbeiten von Informationen (und auch von sprachlicher Information) geht auf verschiedenen *Ebenen* vor sich. Es hängt von der Art der einlaufenden Reize, von der Aufgabe, von der zur Verfügung stehenden Zeit usw. ab, bis zu welcher Tiefe der Vorgang des Encodierens vorangetrieben werden kann. Je größer die beim Encodieren erreichte Tiefe – . . . –, desto stabiler ist die dabei gebildete Gedächtnisspur, desto besser also das Behalten“ (181).

Diese Hinweise sind noch zu allgemein, um aus ihnen Hilfen für das Unterrichten zu erhalten. Es ist deshalb zu konkretisieren, welche Faktoren hilfreich sind bzw. hilfreich sein können, um Wahrnehmungen und Gedächtnis positiv zu beeinflussen. Aus der vorliegenden Literatur können einige *Grundzüge* zusammengestellt und entwickelt werden, die *Wahrnehmen und Lernen von Kindern verbessern* könnten.

1. *Ein Ereignis sollte ziemlich störungsfrei wahrzunehmen sein* (vgl. Holzkamp 1973, 30 f.). Ganz offensichtlich ist, daß bestimmte körperliche Behinderungen die Wahrnehmungen beeinträchtigen können. Darüber hinaus kann aber auch das Ereignis selbst die Wahrnehmung fördern oder behindern. Vernon (1974) und besonders Metzger (1953) haben das an zahlreichen Beispielen im Zusammenhang mit der „optischen Täuschung“ nachgewiesen.
2. *Ein Ereignis wird dann intensiv wahrgenommen, wenn mehrere Sinnesorgane zugleich und unmittelbar beteiligt sind.* Besonders hilfreich ist dabei das Miteinander der Bereiche der optischen Wahrnehmung und der akustischen Wahrnehmung und der taktilen Wahrnehmung (vgl. Vernon 1974, 30 f., 40, 75 f.; Vester 1975, 52, 122, 128, 130, 144, 146, 160, 169, 172).
3. *Wichtig und fördernd ist eine positive Grundstimmung* (vgl. Sinz 1974, 174; Vester 1975, 175). Belohnung beispielsweise, so berichtet Vernon (1974, 217) kann Aktivität und Handlungen erleichtern. Aber auch Strafe beeinflusst insofern, als versucht wird, die Bestrafung zu vermeiden (217 f.), falls mit „Bestrafung“ nicht ein höher bewertetes Gut der emotionalen Beachtung verbunden ist.
4. *Vertrautheit mit einer bestimmten Situation kann Wahrnehmungen nachhaltiger machen* (vgl. Sinz 1974, 86 ff.; Vester 1975, 175; Vernon 1974, 103). Vertraute Objekte, so stellte Nickel (1967) fest, „erleichtern . . . die Auffassung von Einzelheiten und Unterschieden“ (86). (Gewöhnung dagegen behindert, vgl. Vernon 1974, 98.)
5. *Wahrnehmungen sind dann dauerhafter, wenn sie erwartet werden* (vgl. Berkowitz 1976, 167; vgl. auch Leont'ev 1975, 150 f., 253 ff., 299 ff.: „Wahrscheinlichkeitsprognose“; Sinz 1974, 204, 208, 211). Vernon schreibt: „Von früher Kindheit an sind offensichtlich Vorwissen und Erwartungen bezüglich der Handlungen und Motive anderer Menschen von großer Bedeutung für uns“ (1974, 200; vgl. auch 90 ff., 213, 221, 228). Ähnlich argumentiert Hörmann: „Der Mensch . . . ist nicht darauf eingestellt, alles Mögliche zu erwarten, sondern er erwartet einige Möglichkeiten eher als andere“ (1977, 63). Er beschreibt den Wahrnehmungsvorgang als „Analyse-durch-Synthese-Modell“: „der Organismus stellt eine Hypothese über das zu Erwartende auf und prüft die einlaufende Stimulation, ob sie dieser Hypothese entspricht“ (48).



6. *Interesse fördert die Wahrnehmungen* (vgl. Hörmann 1977, 49; Vernon 1974, 101, 227 f., 240). Durch Sachbezug, so betont Lay (1903), ließe sich Interesse steigern. „Der Sprachunterricht, der sich nicht innig an einen sinnlich lebendig anschaulichen Sachunterricht anschließt, zeitigt nichts anderes, als eine tau Nuß“ (172). Zu berücksichtigen ist besonders, daß der eigene Standort d Wahrnehmungsperspektive bestimmt. Wahrnehmungen erfolgen selektiv (vgl. Holzkamp 1973, 30; Weizsäcker 1973).

7. *Ein sehr wichtiger Antrieb für Lernen ist die Neugier* (vgl. Sinz 1974, 71 f. 82 f., 89; Vester 1975, 166, 175). *Damit verbunden ist die Überraschung, die Unerwartete* (vgl. Holzkamp 1973, 31 f.; Vernon 1974, 16, 27, 81 ff., 84, 91, 91, 101, 252). „Wir müssen ... festhalten, daß – ... – neue und unerwartete Ereignisse Aktivierung bewirken und daher bevorzugt bewußt werden“ (Vernon 1974 91).

Das, so scheint es, widerspricht den Punkten 4 und 5 (Vertrautheit und Erwartung). Tatsächlich ergänzen sich aber diese Aspekte. „Sich-wohl-fühlen“ kann als Grundlage verstanden werden, um aufmerksam zu werden (vgl. Vernon 1974, 98). Stresssituationen oder Angstsituationen hemmen hingegen Wahrnehmungen.

8. *Aktivität, Tätigkeit des Individuums fördert die Wahrnehmungsleistungen* (vgl. Aselmeier 1975, 809; Holzkamp 1973, 29; Leont'ev 1975, 270 ff.; Piaget + Inhelder 1974, 40, 147 ff., 470, 478 f., 491 f.; Vernon 1974, 154, 156, 252).

Diese Grundzüge beschreiben ungefähr den „Rahmen“ und die „Atmosphäre“, um Lernen in der Schule zu erleichtern. Dabei hat der zuletzt genannte Grundzug große Bedeutung, insofern hier besonders auf den Lerner verwiesen wird. Es wird dann intensiver und nachhaltiger gelernt, wenn das Individuum aktiv tätig ist. Einige aktive Tätigkeiten bezeichne ich als *elementare Tätigkeiten bei Wahrnehmen und Lernen*.

Eine sehr wichtige Tätigkeit ist das *gezielte Beobachten*. Der Begriff wird hier bewußt weit gefaßt. Gemeint sind damit die Wahrnehmungstätigkeiten des Menschen, wie sie sich entscheidend in den Bereichen des Visuellen, des Auditiven und des Taktilen vollziehen. Nahezu alle Eigenschaften eines Ereignisses (Objekt, Geschehen usw.) sind feststellbar, besonders dann, wenn mehrere Sinnesorgane gleichzeitig und miteinander tätig sind.

Gezieltes Beobachten geht über in das *Vergleichen* (vgl. Eichberg 1972; Holzkamp 1973, 31; Leont'ev 1975, 253 ff., 299 ff.; Sinz 1974, 202). Der Mensch setzt seine Erfahrung, die er im Augenblick aktualisiert, in Beziehung zu dem Ereignis, dem er begegnet oder das ihm begegnet. Oder er setzt zwei oder mehr Ereignisse aufgrund seines Vermögens miteinander in Beziehung. Husserl (1948) bezeichnet „Vergleichen als eine Tätigkeit, als aktiv beziehendes Betrachten, aktives Hin- und Herlaufen des erfassenden Blickes ... (auf). ... Das sinnlich Gegebene übt einen Reiz aus; es erwacht das Interesse niederster Stufe, Einzelerfassung und durchlaufende Zusammenhaltung zu üben. ... Es ‚deckt‘ sich das Gemein-

same, es scheidet sich das Different“ (224). Verglichen wird mit Hilfe der Polaritäten *Ähnlichkeiten – Unterschiede* (vgl. Conrady 1974, 125; Eichberg 1972, 99; Rubinstein 1962, 474; Spinner 1977, 143, 149). Damit ist es möglich, einerseits die Besonderheiten der Vergleichsereignisse erkennbar, beschreibbar zu machen. Andererseits werden zugleich die Beziehungen zwischen einzelnen verglichenen Ereignissen und dem vergleichenden, tätigen Subjekt deutlich. Das führt für das Individuum

- a) zu einer individuellen Bewertung (Beispiel: Das ist *mein* Auto);
- b) zu einer Klassifikation (Beispiel: Das ist ein *Auto*) (vgl. Piaget + Inhelder 1974, 582).

*Analyse und Synthese* sind eine weitere elementare Tätigkeit (vgl. Barthes 1963, 191 ff.; Holzkamp 1973, 29; Hörmann 1977, 48; Kügler 1975, 173 ff., 303 ff.; Lay 1903, 304 f.: „Separation . . . Kombination“; Leont'ev 1975, 299 ff.). Ein Ereignis wird vom Individuum in Elemente zerlegt und von ihm wieder zusammengesetzt. Dabei wird intensiv die jeweilige aktualisierte Erfahrung des Individuums wirksam. Ein bestimmtes Ereignis erhält durch diese Tätigkeit einen bestimmten und spezifischen Wert für das Individuum.

Der *spielerische Umgang* ist ebenfalls ein wichtiger Bereich aktiver menschlicher Tätigkeit (vgl. Sinz 1974, 73, 78 ff., 83, 215). Im Spielen, Probieren können, noch relativ uneingeschränkt, Möglichkeiten von Reaktionen und Aktionen erspielt, erprobt werden (vgl. auch Muckenhaupt 1976). Dem Rollenspiel kommt hier eine besondere Bedeutung zu.

Von einiger Wichtigkeit ist die Tätigkeit des *Benennens* (vgl. Leont'ev 1974, 271). Beim Beobachten, Vergleichen, Zerlegen und Arrangieren, beim Spielen hilft die sprachliche Benennung. Ein Ereignis wird wieder schneller und genauer erinnert, wenn es benannt worden ist (Vernon 1974, 75, 76). Das bezieht sich sowohl auf den Bereich individueller Anteilnahme als auch auf den Bereich von Klassifikation und Abstraktion (siehe „Vergleichen“). Hier eröffnen sich Aspekte des *Transfers* (vgl. Vernon 1974, 70).

Die hier skizzierten Überlegungen zum Wahrnehmen und Lernen bei Kindern haben für Unterricht erhebliche Konsequenzen. Sie verhindern,

- Unterricht primär an der Fachsystematik zu orientieren;
- verschriftete Sprache vorzuziehen;
- kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bevorzugen;
- Leistungsprüfungen überzubetonen.

Die hier skizzierten Überlegungen bieten zugleich gute Möglichkeiten, Unterricht *für* die Kinder und *mit* den Kindern zu machen (vgl. Tymister

1978, 13, 100). Einige erfahrene Lehrer tun das punktuell schon lange, angeregt durch „ihre“ Kinder und durch die Reformpädagogik. In der Fachdidaktik Deutsch finden sich verschiedentlich Diskussionsansätze und vereinzelt Realisierungen, die, weitergeführt, Lernen erleichtern und aktive Tätigkeiten der Lerner ermöglichen und anregen. Das soll an einigen Beispielen verdeutlicht werden.

## Erstlesen

Bei den vorliegenden Fibeln für den Erstunterricht im Lesen geht es primär darum, mit der jeweils besten Methode den Kindern möglichst schnell das Lesen beizubringen. Dabei werden meist Inhalte, von denen die Fibelautoren meinen, sie seien für die Kinder wichtig und interessant, in Wörter und simple Wortfolgen gesetzt. – Beispiel: Kinder bei einem Gartenfest „Anne ist da / Michael ist da / Babsi ist da / alle rufen aaa ein Drachen / alle rufen aaa eine Schachtel / alle rufen . . . /“ (Ich lerne lesen 1, Oldenbourg-Verlag). – Die konstruktive Eigenart unserer Sprache wurde weitgehend vernachlässigt. – Beispiel: „Flugzeug“; dieses Wort gehört zu den ersten sechs Wörtern, die bei dem Leselehrgang PZ Berlin (Beltz-Verlag) eingeführt werden, ohne dabei auf die Probleme der Lautung einzugehen. – „Deshalb kommt es bei der Aufgabe, den Leseunterricht zu optimieren, darauf an, einerseits die Lautanalyse und andererseits die Verbindung dieser Analyse mit der Lese-prozeß zu gewährleisten, sozusagen einen fließenden Übergang von Laut zu Silbe und Wort zu erreichen“ (Leont’ev 1975, 274).

„Lesen“ bedeutet immer Lesefertigkeit/Lesetechnik (Sicherheit, Flüssigkeit, Geschwindigkeit) und zugleich Leseverständnis (Erfassung, Interpretation, Handeln) und Lesemotivation/Leseinteresse.

Um dem zu entsprechen, sollte bei Leselehrgängen berücksichtigt werden

1. Orientierung an dem besonderen Laut- und Schreibsystem unserer Sprache (vgl. Leont’ev 1975, 278; Engelen 1975, 111 ff.):

- a) Laute werden durch Buchstaben/Buchstabenverbindungen repräsentiert (optisch);
- b) Buchstaben/Buchstabenverbindungen werden durch Laute repräsentiert (akustisch);
- c) die Zuordnung ist nicht immer eindeutig.

2. Orientierung an den individuellen und aktuellen Interessen und Voraussetzungen der Lerner:

- a) Kinder verfügen durch Sprechen, Verstehen und Handeln über einen großen Vorrat an Wörtern;
- b) sie wollen sie selbst betreffende Texte lesen können;
- c) sie wollen schnell lesen lernen.

3. Orientierung an verschiedenen aktiven Tätigkeiten der Lerner in den Bereichen des Visuellen und des Auditiven und des Haptischen, beispielsweise durch

- Seh-, Hör- und Sprechübungen zu ähnlich aussehenden und ähnlich klingenden Wörtern/Wortteilen;
- Vergleich dieser Wörter/Wortteile;
- Veränderungen dieser Wörter/Wortteile durch „Zaubern“, Reihungen, Reime, Rätsel, Sprachspiele usw.;
- Arbeit mit Buchstabenkästen oder Setzkästen oder Stempelkästen oder Buchstaben/Buchstabenfolgen z. B. aus Zeitungen (Überschriften);
- Bilder und Bilderfolgen zum Sprechen, Schreiben, handwerklichen Gestalten, Spielen; zur Entwicklung von Vorausgeschichten und Folgegeschichten oder nachvollziehend;
- Rollenspiele; bei aller Kritik an der Praxis des Rollenspiels sollte nicht übersehen werden, daß das improvisierende Rollenspiel eine Reihe von Vorzügen für die unterrichtliche Arbeit hat, z. B. komplexe Erweiterung von Entscheidungssituationen; Aktivierung der Schüler; Einsatz vielfältiger medialer Mittel; Kooperationserfahrungen; Förderung sprachgehemmter Schüler usw. (vgl. Conrady u. a. 1979).
- Pantomime, besonders mit nichtsprachlichen Zeichen, wie Körperhaltung, Gestik, Mimik.

Diesen Orientierungspunkten scheint der Leselehrgang „Miteinander lesen“ (1978) weitgehend zu entsprechen. Ein grundlegender Einwand gegen diese Fibel, wie auch gegen jede andere verlagsseitig erstellte Fibel, muß jedoch erhoben werden. Es mangelt in diesen Fibeln notwendig an aktuellen und individuellen und klassenbezogenen Inhalten. In jeder Schulklasse gibt es genügend Situationen, die Sprech- und Lernanlaß sein können, als daß solche Anlässe künstlich, zuweilen künstlerisch hergestellt werden müßten. Konsequenter wird hier eine *Eigenfibel* gefordert, ohne dabei den Aspekt des Lesetechnischen zu vernachlässigen. Damit könnte auch von der medialen Seite her den oben beschriebenen Grundzügen, die Lernen in der Schule erleichtern, annähernd entsprochen werden.



## Sprachdidaktik

Im Bereich der Sprachdidaktik haben sich als unterrichtlich hilfreich in unserem Sinne die linguistischen Operationen erwiesen. Damit sind hier erweiternd die Verfahren bezeichnet, mit denen sprachliches, zusammenhängendes Material auf Wortebene und besonders auf Satz- und Textebene umgeformt und verändert wird. Insgesamt gesehen, werden verschiedene Möglichkeiten durchprobiert. Die Verfahren bewegen sich in den entsprechenden paradigmatischen und syntagmatischen Reihen. Veränderungen können sich als Varianten auf den Ebenen des Phonologischen, des Syntaktischen, des Semantischen und des Pragmatischen zeigen.

Wichtige Operationen sind:

– ~~Pr~~aphrase (Umformungsprobe).

Paraphrasierungen haben im alltäglichen Leben eine große Bedeutung. Es wird versucht, das Vorgegebene sinngemäß zu wiederholen. Der Sprecher kann sich dabei am Kontext orientieren, er kann Satz und Kontext überschreiten. Weiterhin sind auch Paraphrasen durch Sprecherwechsel möglich und sinnvoll.

– Transformation.

Bei der Transformation soll die Grundbedeutung bzw. die Information oder Vorgabe erhalten bleiben. Sie erhält aber eine andere Struktur. So kann beispielsweise ein Aktivsatz in einen Passivsatz transformiert werden.

Für unseren Zusammenhang wichtiger erscheinen aber die Transformationen, bei denen das Medium verändert wird. Mehr epische Vorgaben z. B. lassen sich dialogisieren als Rollenbuch oder als Spiel mit Aufführungscharakter. Andere Medien wären Bild, Zeichnung, Grafik, Rollenspiel, Pantomime, Schattenspiel, Hörspiel (Tonband), Fernsehspiel (Videoband) usw. (vgl. Conrady 1977).

– Kommution (Substitution, Ersatzprobe, Austauschprobe).

Innerhalb einer vorgegebenen sprachlichen Kette werden Elemente ausgetauscht. Indem ersetzt wird, kann erprobt werden, ob sich inhaltliche Veränderungen ergeben und ggf. welche Veränderungen das sind.

– Permutation (Umstellprobe, Verschiebeprobe).

Die Reihenfolge von Wörtern/Satzgliedern innerhalb eines Satzes wird verändert. Auch dieses, stark syntaktisch orientierte Verfahren, bringt inhaltliche Veränderungen.

– Reduktion (Tilgung, Deletion, Weglaßprobe, Abstrichmethode und Vereinfachen, Zusammenfassen, Abstrahieren).

Wörter/Wortgruppen eines vorgegebenen Satzes werden weggelassen, um das syntaktische Minimum zu konstruieren. Dieses Verfahren wird hier erweitert um die Tätigkeiten Vereinfachen, Zusammenfassen, Abstrahieren. Im allgemeinen Sprachgebrauch sind diese Tätigkeiten nicht selten. Sie stellen an das Individuum allerdings erhebliche Anforderungen.

– Insertion (Einfügung) und Expansion (Erweiterung).

Eine textuelle Vorgabe wird erweitert. Besonders hier sind spielerische Momente des Individuums möglich.

Es wäre nicht sinnvoll, die hier skizzierten linguistischen Operationen verengend als nur syntaktische Operationen zu verwenden. Sie sollen

vielmehr *extensiv* gebraucht werden, indem der spielerische und erprobende Charakter betont wird. Damit wird der herkömmliche Grammatikunterricht erweitert. Beziehungen werden deutlich zum Erstlesen, zur mündlichen und schriftlichen Produktion von Äußerungen (Aufsatzunterricht) und auch zum Literaturunterricht als Umgang mit Texten.

So ließen sich

- die jeweils spezifischen Lernsituationen berücksichtigen;
- die individuellen Motivationen der Lerngruppe und der jeweiligen Lerner anerkennen;
- die aktuellen und inhaltlichen Interessen der jeweiligen Lerner angemessen realisieren.

# Literaturverzeichnis

- Abelson, R. P., Script processing in attitude formation and decision making, in: J. S. Carroll und J. W. Payne (Hrsg.), *Cognition and social behavior*, Hillsdale 1976
- Agricola, E. u. a. (Hrsg.), *Die deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie*. Bd. 2, Leipzig (Bibliographisches Institut) 1970
- Ammon, U., Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule, Weinheim 1972a (= *Pragmalinguistik* 2)
- Ammon, U., Dialekt als sprachliche Barriere. Eine Pilotstudie über Schwierigkeiten von Dialektsprechern im Schulaufsatz, in: *Muttersprache* 82 (1972b), 224–237
- Ammon, U., Dialekt und Einheitssprache in ihrer sozialen Verflechtung. Eine empirische Untersuchung zu einem vernachlässigten Aspekt von Sprache und sozialer Ungleichheit, Weinheim 1973a (= *Pragmalinguistik* 3)
- Ammon, U., Die Schwierigkeiten der Dialektsprecher im Leseunterricht, in: H. Bausinger 1973, S. 111–132 (= Ammon 1973b)
- Ammon, U., Die Schwierigkeiten der Dialektsprecher in der Grundschule und das Bewußtsein davon bei den Lehrern, in: H. Halbfas u. a. (Hrsg.), *Sprache, Umgang und Erziehung*, Stuttgart 1975, S. 87–115
- Ammon, U., Loewer, U., *Schwäbisch*, Düsseldorf (1977) (= *Dialekt/Hochsprache – Kontrastiv* 4)
- Apeltauer, E., Drohen, in: Sprengel/Bald/Viethen (Hrsg.), *Semantik und Pragmatik. Akten des 11. Linguistischen Kolloquiums Aachen 1976*, Bd. 2, Tübingen 1977
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, 2 Bde., Reinbek bei Hamburg 1973
- Arbeitsgruppe Sprachdidaktik Bielefeld: *Formen dialogischer Kommunikation*, Düsseldorf 1977 (Kurs: Deutsch. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe II)
- Argyle, M., *Soziale Interaktion*, Köln 1972 (Herausgegeben und mit einem Vorwort von C. F. Graumann)
- Aselmeier, U., Hirnfunktion und Erziehung, in: *Pädagogische Rundschau* 29 (1975), S. 800–816
- Austin, J. L., Performative und konstatierende Äußerung, in: R. Bubner (Hrsg.): *Sprache und Analysis*, Göttingen 1968, S. 140–153
- Badura, B., Kommunikative Kompetenz, Dialoghermeneutik und Interaktion. Eine theoretische Skizze, in: Ders./Gloy, K. (Hrsg.): *Soziologie der Kommunikation. Eine Textauswahl zur Einführung*, Stuttgart-Bad Cannstatt 1972, S. 246–264

- Barthes, R., Die strukturalistische Tätigkeit, in: Kursbuch 5 (1963), S. 190-196
- Bausinger, H., u. a. (Hrsg.), Dialekt als Sprachbarriere. Ergebnisbericht einer Tagung zur alemannischen Dialektforschung, Tübingen 1973 (= Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen 33)
- Bayer, K., Reflexion über Sprache und Beispiel der Wortbildung, in: Zeitschrift f. Germ. Linguistik 5.2 (1977), S. 195-208
- Bayer, K., Plädoyer für eine situationstheoretische Pragmatik, Zeitschr. f. Germ. Linguistik 4.2 (1976), S. 179-189
- Bayer, K., Sprechen und Situation. Aspekte einer Theorie der sprachlichen Interaktion, Tübingen 1977
- Becker, R., Das Problem mit dem Netzhaubit, Bern 1978
- Beckermann, A. (Hrsg.), Analytische Handlungstheorie 2, Handlungserklärungen, Frankfurt 1977
- Beisbart, O./Dobnig-Jülich, E./Eroms, H.-W./Kof, G., Textlinguistik und ihre Didaktik, Donauwörth 1976
- Berkowitz, L., Grundriß der Sozialpsychologie, München 1976
- Bernstein, B., Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf 1974
- Besch, W., Dialekt als Barriere bei der Erlernung der Standardsprache, in: H. Moser u. a. (Hrsg.), Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, Düsseldorf 1975, S. 150-165 (= Sprache der Gegenwart 36)
- Besch, W., Löffler, H., Sprachhefte: Hochsprache/Mundart - Kontrastiv, in: Bausinger 1973, S. 89-110 = Besch, Löffler 1973
- Besch, W., Löffler, H., Alemannisch, Düsseldorf 1977 (= Dialekt/Hochsprache - Kontrastiv 3)
- Beyer, K. und Seidel, P., Gesprochene Sprache, in: Praxis Deutsch 24 (1977), 11-20
- Bloom, L., One word at a time, The Hague 1973
- Blumer, H., Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), 1973, Bd. 1, S. 80-146
- Bock, I., Kommunikation und Erziehung, Darmstadt 1978
- Boettcher, W. und Sitta, H., Der andere Grammatikunterricht, München, Wien, Baltimore 1978
- Boettcher, W., Kommunikation und Sprache in der Schule, in: Sowinski, B. (Hrsg.), Fachdidaktik Deutsch, Köln 1975
- Boettcher, W./Otto, G./Sitta, H./Tymister, H. J., Lehrer und Schüler machen Unterricht, München-Berlin-Wien 1978
- Boettcher, W., Kritische Kommunikationsfähigkeit. Implikationen eines Lernziels. Bebenhausen 1973
- Bollnow, O. F., Sprache und Erziehung, Stuttgart 1969
- Braunroth, M./Seyfert, G./Siegel, K./Vahle, F.: Ansätze und Aufgaben der linguistischen Pragmatik, Frankfurt/M. 1975
- Brennenstuhl, W., Handlungstheorie und Handlungslogik. Vorbereitungen zur Entwicklung einer sprachadäquaten Handlungslogik. Kronberg 1975
- Breuer, D., Einführung in die pragmatische Texttheorie, München 1974
- Brinkmann, H., Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf 1971
- Brocher, T., Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967
- Brown, R., A First Language, Cambridge (Mass.) 1973
- Brunlik, M., Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Versuch einer systematischen Rekonstruktion, Frankfurt/M. 1973

- Bühler, K., Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, Frankfurt/M. 1978 (Jena 1934)
- Campbell, R. Propositions and early utterances, in: G. Drachmann (Hrsg.), Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache, Tübingen 1976, S. 247-259
- Cazden, C. B., Die Situation. Eine vernachlässigte Ursache sozialer Klassenunterschiede im Sprachgebrauch, in: W. Klein/D. Wunderlich (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt/M. 1971, S. 267-296
- Chomsky, N., Reflections on language, New York 1975
- Chomsky, N. (1975), Reflections on Language, New York ~~1975~~
- Chomsky, N., Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt/M. 1969
- Cicourel v., A., Methode und Messung in der Soziologie, Frankfurt/M. 1970
- Cicourel v., A., Basisregeln und normative Regeln im Prozeß des Aushandelns von Status und Rolle, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), 1973, Bd. 1, S. 147-188
- Cicourel v., A., Sprache in der sozialen Interaktion, München 1975
- Clark, E., Über den Erwerb von Antonymen in zwei semantischen Feldern durch das Kind, in: Eichler, W. Hofer, A., Spracherwerb und linguistische Theorien, München 1974, S. 399-414
- Clark, E., Knowledge, context and strategy in the acquisition of meaning, in: Dato, D. (ed.), Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications, Washington D. C. 1975, S. 77-98
- Conrady, P., Analyse und steuerung von rezeption beim umgang mit texten in einem 2. schuljahr, in: LiLi 4 (1974) H. 15, S. 117-125
- Conrady, P., Literaturunterricht im 1./2. Schuljahr als „Umgang mit Texten“, in: schwarz auf weiß, 1977, H. 3, S. 57-58
- Conrady, P., Schüler beim Umgang mit Texten, Kronberg 1976
- Conrady, P./Daling, B./Käsler, A., Zusammenleben, München 1979
- Danes, F./Wiehweyer, D. (Hrsg.), Probleme der Textgrammatik (= Studia Grammatica XI), Berlin 1976
- Dieckhues, B., Der Einfluß des Augenlichts auf Organ- und Stoffwechselfunktionen bei Mensch und Tier, in: Hippokrates, 45 (1974), H. 4, S. 433-449
- Dore, J., A pragmatic description of early language development, in: Journal of Psycholinguistic Research, 3 (1974), S. 343-350
- Dormagen, H., Theorie der Sprechfähigkeit. Soziolinguistische Begründung und didaktische Probleme. Weinheim - Basel 1977
- Drachmann, G. (Hrsg.), Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache, Tübingen 1976
- Dyck, J. (Hrsg.), Rhetorik in der Schule, Kronberg 1974
- Eibl-Eibesfeld, I., Der vorprogrammierte Mensch, Wien 1973
- Eichberg, E., Über das Vergleichen im Unterricht, Hannover 1972
- Eichler, W., Sprach-, Schreib- und Leseleistung. Eine Diagnostik für Deutschlehrer, München 1977
- Engelen, B., Der Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben, in: B. Sowinski (Hrsg.), Fachdidaktik Deutsch, Köln 1975, S. 103-116
- Engelen, B., Untersuchungen zu Satzbauplan und Wortfeld in der geschriebenen deutschen Sprache der Gegenwart. München 1975 (= Heutiges Deutsch. Reihe I. Bd. 3.1 und 3.2)



- Engelen, B., Curriculum für das Fach Deutsch in der Orientierungsstufe der integrierten Gesamtschule Mannheim-Herzogenried, in: Integrierte Gesamtschule Mannheim-Herzogenried. Teil 3a, Mannheim 1974, S. 447-517 (= Schriftenreihe Schulversuche Bd. 7, hrsg. vom Schuldezernat der Stadt Mannheim)
- Engelen, B., Überlegungen zum Syntaxunterricht auf der Grundlage eines Abhängigkeitsmodells, in: Der Deutschunterricht 27 (1975), H. 6, S. 19-32
- Engelen, B., Zur unterrichtlichen Behandlung der indirekten Rede, in: DU 26 (1974), H. 2, S. 17-28
- Engelen, B., Vorbemerkungen zu einem an Kommunikationssituationen orientierten „Aufsatz“unterricht, in: Linguistische Berichte 21 (1972), S. 96-103
- Erben, J., Deutsche Grammatik. Ein Abriss. München 1972
- Erckenbrecht, U., Marx' materialistische Sprachtheorie, Kronberg/Ts. 1973
- Ferguson, Ch., Sound patterns in language acquisition, in: Dato, D. (ed.), Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications, Washington D. C. 1975, S. 1-16
- Flavell, J., Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern, Weinheim-Basel 1975
- Frands, D., Zur Analyse indirekter Sprechakte, in: V. Ehrlich/P. Finke (Hrsg.) Beiträge zur Grammatik und Pragmatik, Kronberg 1975
- Frese, J., Sprechen als Metapher für Handeln, in: W. Kallmeyer et al. (Hrsg.), Lektürekolleg für Textlinguistik, Bd. 2, Frankfurt/M. 1974
- Frese, J., Sprechen als Metapher für Handeln, in: S. J. Schmidt (Hrsg.), Pragmatik I. Beiträge zur Erforschung der sprachlichen Kommunikation. München 1974
- Friedrichs, J., Situation als soziologische Erhebungseinheit, Zeitschrift für Soziologie, 3 (1974) H. 1, S. 44-53
- Fritz, G., Strategische Maximen für sprachliche Interaktion, in: K. Baumgärtner (Hrsg.): Sprachliches Handeln, Heidelberg 1977, S. 47-68
- Gadamer, H. G. und Vogler, P. (Hrsg.), Neue Anthropologie, Bde. 1-7, Stuttgart 1972
- Gadamer, H. G., Die heutige Unfähigkeit zum Gespräch als philosophisches Problem, in: Universitas 26 (1971) S. 1295-1304
- Garfinkel, H., Studies in Ethnomethodology, Englewood Cliffs (N. J.) 1968
- Garfinkel, H., Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), 1973, S. 189-262
- Garfinkel, H./Sacks, H., Über normale Strukturen praktischer Handlungen, in: E. Weingarten/F. Sack/J. Schenkein (Hrsg.), 1976, S. 130-176
- Geach, P., Mental Acts, London 1957
- Geißner, H. (Hrsg.), Rhetorik, München 1973
- Geißner, H., Rhetorik und politische Bildung, Kronberg 1975
- Gipper, H., Sprachwissenschaft in der Schule. Wie und wozu? in: Der Deutschunterricht 27 (1975), H. 6, S. 6-18
- Glinz, H., Textanalyse und Verstehenstheorie I. Wiesbaden 1977
- Goeppert, H. (Hrsg.), Sprachverhalten im Unterricht, München 1977
- Goldman, A., A theory of human action, Englewood Cliffs 1970
- Grebe, P. u. a., Duden – Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim (Bibliographisches Institut) 1973 (= Der große Duden, Bd. 4)
- Gülich, E./Raible, W., Linguistische Textmodelle, München 1977

- Habermas, J., Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in J. Habermas/N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971, S. 101 bis 141
- Habermas, J., Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien, Frankfurt/M. 1970
- Hagen, T., Stijnen, S., Vallen, T., Probleme von Dialekt sprechenden Kindern im Kerkraider Unterricht untersucht, in: Deutsche Sprache 1976, S. 148–165
- Hager, F./Haberland, H./Paris, R., Soziologie und Linguistik. Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache, Stuttgart 1973
- Hartmann, D., Zur Semantik von Satzpartikeln und ihren Funktionen in Texten, in: V. Ehrich/P. Finke (Hrsg.), Beiträge zur Grammatik und Pragmatik, Kronberg 1975
- Hasselberg, J., Die Abhängigkeit des Schulerfolgs vom Einfluß des Dialekts, in: Muttersprache 82 (1972), S. 201–223
- Hasselberg, J., Dialekt und Bildungschancen. Eine empirische Untersuchung an 26 hessischen Gesamtschulen als Beitrag zur soziolinguistischen Sprachbarrierendiskussion, Weinheim 1976a (= Untersuchungen zum in- und ausländischen Schulwesen 16)
- Hasselberg, J., Dialektsprecher in der Förderstufe hessischer Gesamtschulen, in: Deutsche Sprache 1976b, S. 165–180
- Hasselberg, J., Wegera, K.-P., Diagnose mundartbedingter schulschwierigkeiten und ansätze zu ihrer überwindung. Information zum projekt der heftreihe „Hochsprache/mundart – kontrastiv“, in: WW 25 (1975), S. 243–255
- Hasselberg, J., Wegera, K.-P., Hessisch, Düsseldorf 1976 (= Dialekt/Hochsprache – Kontrastiv 1)
- Hasselberg, J., Wegera, K.-P., Kontrastive Linguistik, Fehleranalyse und Dialekt, in: Praxis Deutsch 27 (1978)
- Haueis, E./Hoppe, O., Aufsatz und Kommunikation, Düsseldorf 1975
- Heeschen, C., Aspekte der Lateralisierung von Syntax und Semantik, in: Viethen, H. W./Bald, W. D./Sprenkel, K. (Hrsg.), Grammatik und interdisziplinäre Bereiche der Linguistik, Akten des 11. Linguistischen Kolloquiums Aachen 1976, Tübingen 1977, S. 331–340
- Helbig, G., Partikeln als illokutive Indikatoren im Dialog, in: Deutsch als Fremdsprache (1977) H. 1, S. 30–44
- Henne, H., Sprachpragmatik. Nachschrift einer Vorlesung, Tübingen 1975
- Hentig von, H., Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart 1973
- Hentig von, H., Erkennen durch Handeln. Zur Rehabilitierung der Erfahrung im Lernen, Die Deutsche Schule, 69 (1977) 9, S. 495–515
- Heringer, H. J., Deutsche Syntax, Berlin 1972
- Heringer, H. J., Praktische Semantik, Stuttgart 1974
- Heringer, H. J. u. a., Einführung in die Praktische Semantik, Heidelberg 1977
- Hörmann, H., Psychologie der Sprache, Berlin 1977
- Hoffmann, L., Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter, Köln-Wien 1978
- Holzkamp, K., Sinnliche Erkenntnis, Frankfurt 1973
- Hoppe, O. (Hrsg.), Kritik und Didaktik des literarischen Verstehens, Kronberg 1976
- Huber, J., Die traditionelle Sprachnorm und die Norm der kommunikativen

- Adäquanz. Zur Emanzipation von einer überflüssigen repressiven Norm in Wissenschaft und Schule, in: Diskussion Deutsch 16 (1974), S. 144-153
- Humboldt von, W., Werke, Bd. 3, Schriften zur Sprachphilosophie, Darmstadt 1963
- Husserl, E., Erfahrung und Urteil, Hamburg 1948
- Huth, L., Argumentationstheorie und Textanalyse, in: Der Deutschunterricht 27 (1975), H. 6, S. 80-111
- Hymes, D. H., Die Ethnographie des Sprechens, in: H. Holzer/K. Steinbacher (Hrsg.), Sprache und Gesellschaft, Hamburg 1972, S. 296-317
- Hymes, D. H., Die Ethnographie des Sprechens, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), 1973, Bd. 2, S. 338-432
- Ingendahl, W., Sprechen und Schreiben. Studienbuch zur Didaktik der sprachlichen Äußerung, Heidelberg 1975
- Ingendahl, W./Hansen, P./Jüptner, W./Pommerin, G./Waldinger, K.-G., Handlungsorientierter Deutschunterricht, Heidelberg 1977
- Jäger, S., Sprachnorm und Schülersprache. Allgemeine und regional bedingte Abweichungen von der kodifizierten hochsprachlichen Norm in der geschriebenen Sprache bei Grund- und Hauptschülern, in: H. Moser u. a. (Hrsg.), Sprache und Gesellschaft, Düsseldorf 1971a, S. 166-233 (= Sprache der Gegenwart 13)
- Jäger, S., Zum Problem der sprachlichen Norm und seiner Relevanz für die Schule, in: Muttersprache 81 (1971b), S. 162-175
- Jäger, S., Sprachbedingtes Schulversagen und seine möglichen Ursachen (Thesenreferat), in: H. Ide u. a. (Hrsg.), Ideologiekritik im Deutschunterricht. Analysen und Modelle, Frankfurt 1972, S. 158-171 (= Diskussion Deutsch, Sonderband)
- Jäger, S./Fischer, V./Kühler, R., Vom Nutzen der Soziolinguistik, Bd. 1, Schichtenspezifischer Sprachgebrauch von Schülern, Kronberg/Ts. 1977
- Jakobson, R., Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, Frankfurt 1969 (1941)
- Janning, J., Einer sagt es dem anderen - und was daraus wird, Ein Unterrichtsmodell zur sprecherischen Kommunikation, in: Muttersprache 87 (1977), H. 1, S. 43-51
- Joas, H., G. H. Mead, in: D. Käsler (Hrsg.), Klassiker der Soziologie, München 1978, S. 7-39
- Jünger, F. G., Sprache und Kalkül, Frankfurt/M. 1955
- Jung, W., Grammatik der deutschen Sprache, Leipzig 1967
- Kallmeyer, W., Verständigungsprobleme in Alltagsgesprächen. Zur Identifizierung von Sachverhalten und Handlungszusammenhängen, in: Der Deutschunterricht 29, (1977), H. 6, S. 52-69
- Kallweit, H., Transformation des Textverständnisses. Überlegungen zu einer 'pragmatischen' Theorie von Erzähltexten, Heidelberg 1978
- Kamp, K./Lindow, W., Das Plattdeutsch in Schleswig-Holstein. Eine statistische Erhebung des Landesamtes Schleswig-Holstein, Neumünster 1967
- Kaufmann, G., Drei Problemkreise bei der didaktischen Behandlung eines grammatischen Themas, in: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Jahrbuch 1974, Düsseldorf 1975, S. 265-277 (= Sprache der Gegenwart 36)
- Kegel, G., Sprache und Sprechen des Kindes, Reinbek 1974
- Keller, R., Verstehen wir, was ein Sprecher meint, oder was ein Ausdruck



- bedeutet? Zu einer Hermeneutik des Handelns, in: K. Baumgärtner (Hrsg.), Sprachliches Handeln, Heidelberg 1977, S. 28-46
- Kessler, A. S. u. a., Erfahrung, in: H. Krings u. a. (Hrsg.), Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. II, München 1973, S. 373-386
- Klein, K.-P., Vergleichen - Bewerten - Urteilen. Zur Behandlung des Sprachhandlungszusammenhangs 'Argumentieren' auf der Orientierungsstufe, in: Der Deutschunterricht 30, (1978), H. 5, S. 111-122
- Klein, W. (Hrsg.), Methoden der Textanalyse, Heidelberg 1977
- Kliem, R., Produzierendes Sprachdenken, in: Geißner, H. (Hrsg.), Rhetorik, München 1973
- Klute, W., Dialekt als Thema in einem Grundkurs, in: Praxis Deutsch 27 (1978), S. 51-60
- Kochan, D. C., Sprache als soziales Handeln, in: Praxis Deutsch, H. 3 (1974), S. 17-21
- Kopperschmidt, J., Rhetorik - Einführung in die Theorie der Persuasiven Kommunikation, Stuttgart 1973
- Koß, G., Angewandte Dialektologie im Deutschunterricht, in: Blätter für den Deutschlehrer 16 (1972)
- Kügler, H., Literatur und Kommunikation. Poetische und pragmatische Lektüre im Unterricht, Stuttgart 1975
- Kurka, E., Reproduzierendes Sprechdenken, in: Geißner, H. (Hrsg.), Rhetorik, München 1973
- Kummer, W., Grundlagen der Texttheorie, Reinbek 1975
- Landwehr, J., Text und Fiktion. Zu einigen literaturwissenschaftlichen und kommunikationstheoretischen Grundbegriffen, München 1975
- Lay, W. A., Experimentelle Didaktik, Wiesbaden 1908
- Leech, G./Svartvik, J., A Communicative Grammar of English, London 1975
- Leist, A. (Hrsg.), Ansätze zur materialistischen Sprachtheorie, Kronberg/Ts. 1975
- Lenneberg, E., Biologische Grundlagen der Sprache, Frankfurt 1972
- Leont'ev, A. A., Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen, München 1975
- Leont'ev, A. A., Sprache, Sprechen, Sprechfähigkeit (Übersetzung), Stuttgart 1971
- Lewandowski, Th., Kommunikative, grammatische und lerntheoretische Konzeptionen in Sprachlehrwerken des Deutschen, in: U. Engel und S. Grosse (Hrsg.), Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf 1978
- Löffler, H., Mundart als Sprachbarriere, in: WW 22 (1972), S. 23-39
- Löffler, H., Probleme der Dialektologie. Eine Einführung, Darmstadt 1974a
- Löffler, H., Deutsch für Dialektsprecher. Ein Sonderfall des Fremdsprachenunterrichts? Zur Theorie einer kontrastiven Grammatik Dialekt/Hochsprache, in: Deutsche Sprache 1974b, S. 105-122
- Lorenz, K., Phylogenetische Anpassung und adaptive Modifikation des Verhaltens, in: Zeitschrift für Tierpsychologie, 18 (1961), S. 139-187
- Maas, U./Wunderlich, D., Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg 'Sprache', Frankfurt/M. 1974 (1972)
- Maas, U., Grundkurs Sprachwissenschaft I: Die herrschende Lehre, München 1973

- Maas, U., Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht, Frankfurt 1976
- Mandel, A./Mandel, K. H., Kommunikationslernen, in: Paschen, H. (Hrsg.), Kommunikation, München 1974
- Mead, G. H., Geist, Identität und Gesellschaft – aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt/M. 21975 (orig. 1934)
- Meggle (Hrsg.), Analytische Handlungstheorie 1, Handlungsbeschreibungen, Frankfurt 1977
- Mehlem, R., Niederdeutsch im Deutschunterricht unserer Schulen, in: Niederdeutscher Rat (Hrsg.), Jahrbuch 1962–63, Bd. 2, Bremen 1964, S. 19–35
- Menyuk, P., Sentences children use, Cambridge (Mass.) 1969
- Menzel, W., Elemente des Mitinandersprechens. Erste Übungen und Spiele. Unterrichtsmodell 1/2. Schuljahr, in: Praxis Deutsch 14 (1976), S. 23–24
- Menzel, W., Mundart und Schule, in: A. Beinlich (Hrsg.), Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr, Emsdetten 1969, S. 109 bis 136
- Metzger, W., Gesetze des Sehens, Frankfurt 21953
- Metzger, W., Psychologie, Darmstadt 41968
- Miller, M., Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung, Stuttgart 1976
- Montague, R./Schnelle, H., Universale Grammatik, Braunschweig 1972
- Muckenhaupt, M., Spiele lehren und lernen, Tübingen 1976
- Muckenhaupt, M., Lernziel: Sprachliches Handeln. Beispiele für einen kommunikativen Sprachunterricht in der Sekundarstufe I, München 1978
- Müller-Michaels, H., Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionsgrammatik, Kronberg 1978
- Negt, O., Schule als Erfahrungsprozeß. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projekts, Ästhetik und Kommunikation, 6 (1975) S. 22/23 und 7 (1976) S. 36–55
- Nickel, H., Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter, Bern 1967
- Niebaum, H., Westfälisch, Düsseldorf 1977 (= Dialekt/Hochsprache – Kontrastiv 5)
- Nündel, E., Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns, Kronberg 1976
- Nündel, E./Schlotthaus, W., Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit texten umgehen. München-Wien-Baltimore 1978
- Piaget, J./Inhelder, B., Gedächtnis und Intelligenz, Olten 1974
- Piaget, J./Inhelder, B., Psychologie des Kindes, Olten-Freiburg 1972
- Quine, W. V. O., Die Wurzeln der Referenz, Frankfurt 1976
- Radtke, I./Knoop, U., Angewandte Dialektologie. Bemerkungen zum Thema „Dialekt und Schule“, in: Muttersprache 86 (1976), S. 294–308
- Ramge, H., Spracherwerb, Tübingen 21975
- Ramge, H., Spracherwerb und sprachliches Handeln, Düsseldorf 1976
- Ramge, H., Zur sprachwissenschaftlichen Analyse von Alltagsgesprächen, in: Baumgärtner, K. (Hrsg.), 1977, S. 109–128
- Rehbein, J., Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache, Stuttgart 1977
- Reitmayer, V., Schlechte Chancen ohne Hochdeutsch. Zwischenergebnisse einer

- dialektologisch-soziolinguistischen Untersuchung im bairischen Sprachraum, in: Muttersprache 85 (1975), S. 310-324
- Reitmajer, V., Empirische Untersuchung über den Einfluß von Schicht- und Sprachzugehörigkeit auf die Deutschnote am Gymnasium, in: LuD 26 (1976), S. 87-112
- Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in NRW, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf o. J.
- Ritz-Tröhlch, G., Das Gespräch im Unterricht. Anleitung - Phasen - Verlaufsformen, Bad Heilbronn 1977
- Rötzer, H. G., Zur Didaktik der deutschen Grammatik, Darmstadt 1973
- Rose, A. M., Systematische Zusammenfassung der Theorie der symbolischen Interaktion, in: Hartmann, H. (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, Stuttgart 1973, S. 264-282
- Roth, H., Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1970
- Roth, H. u. a., Miteinander lesen, Leselehrgang, Braunschweig 1978
- Rubinstein, S. L., Grundlagen der Allgemeinen Psychologie, Berlin 1962
- Rupp, H., Sprachbarrieren: Thesen und Tatsachen. Linguistische Bemerkungen zum Problem „soziale Herkunft und Sprachkompetenz“, in: Basler Nationalzeitung vom 6. 2. 1972
- Ryle, G., Der Begriff des Geistes, Stuttgart 1969
- Sandig, B., Stilistik. Sprachpragmatische Grundlegung der Stilbeschreibung, Berlin 1978
- Saussure de, F., Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin 1967
- Searle, J. R., Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay, Frankfurt/M. 1971
- Searle, J., A classification of illocutionary acts, in: Language in Society 5.1 (1976) S. 1-23
- Sitta, H./Tymister, H. J., Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Krallmann, D. (Hrsg.), Kommunikation und Didaktik, Kronberg 1975
- Sitta, H./Tymister, H. J., Linguistik und Unterricht, Tübingen 1978
- Slobin, D., Kognitive Voraussetzungen der Sprachentwicklung, in: Leuninger, H./Miller, M./Müller, F. (Hrsg.), Linguistik und Psychologie, Bd. 2, Frankfurt 1974, S. 122-165
- Sowinski, B., Die Mundart im Unterricht, in WW 17 (1967), S. 340-349
- Schardt, F., Fünf (mehr oder weniger unwissenschaftliche) Thesen zum Grammatikunterricht auf der Orientierungsstufe, in: Der Deutschunterricht 19 (1977), H. 1, S. 129-135
- Scherner, M., 'Woran ich denke, wenn ich das höre'. Zur verstehentheoretischen Begriffsbildung - am Beispiel eines Hörspiels von Michael Scharang, in: Der Deutschunterricht 29, H. 6 (1977), S. 70 ff.
- Scherner, M., Kommunikationsebenen und Texteinbettung. Zur Textlinguistik der Rededarstellung und einiger textueller Rahmenangaben, in: WW 26 (1976), S. 292-304
- Schlieben-Lange, B., Linguistische Pragmatik, Stuttgart 1975
- Schlieben-Lange, B., Soziolinguistik. Eine Einführung, Stuttgart 1973
- Schlothaus, W., Lernziel Kommunikation, in: betrifft: erziehung, H. 4 (1971), S. 15 ff.
- Schmidt, W., Grundfragen der deutschen Grammatik, Berlin 1977
- Schmidt, S. J., Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation, München 1973

- Schmidt, S. J., Sprachliches und soziales Handeln. Überlegungen zu einer Handlungstheorie der Sprache, *Linguistische Berichte* 2 (1969) S. 64–68
- Schneider, H., Sprache und Lernen. Versuche zum Aufbau eines „elaborierten“ Sprachkode im Unterricht, Wien, München 1975
- Schober, O., Dialekt im Unterricht, in: *Praxis Deutsch* 27 (1978), S. 12–21
- Schümer, H., Dialekt als Sprachbarriere, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 24 (1977), H. 4, S. 23–31
- Schurf, B./Heinze, N., Literatur und Interaktion. Arbeitsbuch zur Interpretation moderner Kurzprosa, Limburg 1978
- Schwäbisch, L./Siems, M., Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining, Reinbek 1974
- Schweinsberg-Reichert, I., Reproduzierendes Sprechdenken. Ein ausgewähltes Kapitel der Redepädagogik, in: Geißner, H. (Hrsg.), *Rhetorik und Pragmatik*, Schriftenreihe „Sprache und Sprechen“, Bd. 5, Ratingen, Kastellaun 1975
- Spinner, K. H. (Hrsg.), *Zeichen, Text, Sinn*, Göttingen 1977
- Stadler, B., *Sprechhandeln und Grammatik*, Bd. 2: *Sprechhandlungsorientierte Grammatik*, München 1978
- Stadtler, M./Seeger, F./Rethel, A., *Psychologie der Wahrnehmung*, München 1975
- Steinmüller, U. (1977a), *Kommunikationstheorie. Eine Einführung für Literatur- und Sprachwissenschaftler*, Stuttgart 1977
- Steinmüller, U. (1977b), Kriterien effektiver Kommunikation. Eine Untersuchung gesellschaftlich bedingter Varianten im kommunikativen Verhalten von Schülern, Köln 1977
- Stern, C./Stern, W., *Die Kindersprache*, Leipzig <sup>3</sup>1922
- Stetter, C., Zur sprachtheoretischen Entfaltung der Kategorie „Erfahrung“, in: *ZGL*, 4 (1976) S. 129–154
- Stierle, K., *Text als Handlung. Perspektiven einer systematischen Literaturwissenschaft*, München 1975
- Stocker, K., *Praxis der Arbeit mit Texten. Zur Behandlung von Texten der Gebrauchs- und Alltagssprache*, Donauwörth <sup>3</sup>1977
- Straßner, E., *Aufgabenfeld Sprache im Deutschunterricht. Zur Wandlung sprachdidaktischer Konzepte zwischen 1945 und 1975*, Tübingen 1977
- Strawson, P. F., On referring, in: *Mind* 59 (1950) S. 320–344
- Strecker, B., Bemerkungen zur Rezeption von Sprachbüchern durch die Genehmigungsbehörden, in: U. Engel und S. Grosse (Hrsg.), *Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache*, Düsseldorf 1978
- Stryker, S., Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus, in M. Auwärter/E. Kirch/M. Schröter (Hrsg.): *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*, Frankfurt/M. 1976, S. 257–274
- Thomas, W., *Person und Sozialverhalten* (hrsg. von E. H. Volkart), Neuwied und Berlin 1965
- Toulmin, S., *The uses of argument*, Cambridge 1974 (dt. 1976)
- Tymister, H. J., *Didaktik: Sprechen Handeln Lernen*, München 1978
- Ulshöfer (Hrsg.), *Logik, Rhetorik, Argumentationslehre*, in: *Der Deutschunterricht*, 27 (1975) H. 2
- Vernon, M. D., *Wahrnehmung und Erfahrung*, Köln 1974
- Vester, F., *Denken – Lernen – Vergessen*, Stuttgart 1975
- Waldeyer, A., *Anatomie des Menschen*, 2. Teil, Berlin <sup>3</sup>1967



- Wallrabenstein, W., Sprechen als kommunikatives Handeln in der Grundschule, Kronberg 1976
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D., Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien, Bern-Stuttgart-Wien 1974
- Weingarten, E./Sack, F./Schenkein, J. (Hrsg.), Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns, Frankfurt/M. 1976
- Weingarten, E./Sack, F., Ethnomethodologie. Die methodische Konstruktion der Realität, in: Weingarten/J. Schenkein (Hrsg.), 1976, S. 7-28
- Wenzel, U./Hartig, M. (Hrsg.), Sprache - Persönlichkeit - Sozialstruktur, Hamburg 1977
- Weizsäcker von, V., Der Gestaltkreis, Frankfurt 1973
- Whorf, B. L., Sprache - Denken - Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Reinbek 1963
- Wittgenstein, L., Philosophische Untersuchungen, Frankfurt/M. 1971
- Wolff, G., Der Kommunikationsbegriff in der Sprachdidaktik. Kritische Bemerkungen zu einem modischen Denkmodell, in: Der Deutschunterricht 29 (1977) H. 1, S. 21-40
- Wright von, G. H., Erklären und Verstehen (Übers.), Frankfurt/M. 1974
- Wunderlich, D., Lernziel Kommunikation, in: Diskussion Deutsch 23 (1975), S. 263 ff.
- Wunderlich, D., Redeerwähnung, in: Funkkolleg Sprache, Studienbegleitbrief 9, Weinheim 1972, S. 93-102
- Wunderlich, D., Zur Konventionalität von Sprechhandlungen, in: D. Wunderlich (Hrsg.), Linguistische Pragmatik, Frankfurt/M. 1972
- Wunderlich, D., Studien zur Sprechakttheorie, Frankfurt/M. 1976
- Wunderlich, D./Conrady, P., Von der Schulgrammatik zur Grammatik der Sprechhandlung, in: W. Born und G. Otto (Hrsg.), Didaktische Trends, München 1978
- Wunderlich, D., Begriffszusammenhang innerhalb der Soziolinguistik, in: U. Engel/O. Schwendke (Hrsg.), Gegenwartssprache und Gesellschaft. Beiträge zu aktuellen Fragen der Kommunikation, Düsseldorf 1972, S. 64-70
- Wunderlich, D., Grundlagen der Linguistik, Reinbek 1974
- Wygotski, L. S., Denken und Sprechen, Berlin 1969
- Zaefferer, D./Frenz, H. G., Kindliches Sprechhandeln in relevanten Situationen, in: Sprengel, K./Bald, W. D./Viethen, H. W. (Hrsg.), Semantik und Pragmatik, Akten des 11. Linguistischen Kolloquiums Aachen 1976, Bd. 2, Tübingen 1977, S. 297-308
- Zehetner, L. G., Bairisch, Düsseldorf 1977 (= Dialekt/Hochsprache - Kontrastiv 2)
- Ziegler, J., Kommunikation als paradoxer Mythos. Analyse und Kritik der Kommunikationstheorie Watzlawicks und ihrer didaktischen Verwendung, Weinheim-Basel 1977
- Zillig, W., Bewerten und Bewertungsdialog, in: K. Sprengel/W. D. Bald/H. W. Viethen, Semantik und Pragmatik. Akten des 11. Linguistischen Kolloquiums Aachen 1976, Tübingen 1977, S. 309-317
- Zinnecker, J. (Hrsg.), Der heimliche Lehrplan, Weinheim und Basel 1975